

Brügelmann, Hans

**Leises und funktionales Lesen stärken. Empirische Studien zeigen:
Leseförderung lebt von einem reichen, didaktisch strukturierten
Methoden-Repertoire - braucht aber auch eine klare pädagogische Haltung!**

2020, 17 S.



Quellenangabe/ Reference:

Brügelmann, Hans: Leises und funktionales Lesen stärken. Empirische Studien zeigen:
Leseförderung lebt von einem reichen, didaktisch strukturierten Methoden-Repertoire - braucht aber
auch eine klare pädagogische Haltung! 2020, 17 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-203014 - DOI:
10.25656/01:20301

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-203014>

<https://doi.org/10.25656/01:20301>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Hans Brügelmann

in Zusammenarbeit mit

Nina Bode-Kirchhoff, Albrecht Bohnenkamp, Erika Brinkmann,

Sven Nickel und Jennifer Reiske

Leises und funktionales Lesen stärken

Empirische Studien zeigen:

**Leseförderung lebt von einem reichen, didaktisch strukturierten Methoden-Repertoire
- braucht aber auch eine klare pädagogische Haltung! ¹**

Mit diesem Beitrag plädieren wir dafür, die Diskussion über eine Reform der Leseförderung in zwei Richtungen zu überdenken:

- Die Rolle der seit einigen Jahren in der Fachdidaktik als zentral eingeschätzten Lautlese-Verfahren und Strategie-„Trainings“ ist zu relativieren: als *ein* Element eines breiteren Repertoires an didaktisch-methodischen Formaten, in dessen Rahmen ein (strukturiertes) freies Lesen und funktionale Formen des Schriftsprachgebrauchs aus unserer Sicht mehr Gewicht bekommen müssen.
- Alle Leseaktivitäten sollten die Bedeutungsebene einbeziehen und so weit wie möglich Raum für die persönlichen Interessen der Kinder geben - auch bei Übungen, die basale Teilkompetenzen wie Beherrschung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen, das Erkennen häufiger Wörter „auf einen Blick“ oder die Gliederung langer Wörter in „Bausteine“ (z. B. Silben bzw. Morpheme) fördern sollen.

In dem folgenden Fünf-Säulen-Modell gibt Rosebrock (2012, 10) einen differenzierten Überblick über verschiedene Zugänge zur Förderung von Lesekompetenz - auch wenn sie in der Didaktik und Unterrichtspraxis nicht immer so reinlich zu trennen sind:

¹ Wir danken Axel Backhaus, Michaela Reitbauer, Michael Ritter und Gerheid Scheerer-Neumann für hilfreiche, teils auch kontroverse Schreibgespräche zu Vorfassungen dieses Texts.

Lautlese-Verfahren	Viellese-Verfahren	Lesestrategien trainieren	Leseanimation	Literaturunterricht
<p>Zielen auf die Verbesserung von Leseflüssigkeit (indirekt auf Verbesserung des Textverstehens)</p> <p>Trainieren den Aufbau des Sichtwortschatzes und die Fähigkeit zum Sequenzieren von Sätzen</p> <p>[Muttersprachen- + Fachunterricht]</p>	<p>Zielen global auf Steigerung der Leseleistungen auf allen Prozessebenen und auf Steigerung der Motivation</p> <p>Trainieren die Selbststeuerung auf Prozessebene; betreffen das Selbstbild als LeserIn</p> <p>[Muttersprachen- + Fachunterricht]</p>	<p>Zielen auf die Verbesserung von Leseverstehensleistungen von Sequenzen und Texten</p> <p>Trainieren die metakognitive Steuerung und Überprüfung von Leseprozessen</p> <p>[Muttersprachen- + Fachunterricht]</p>	<p>Zielt auf Motivationssteigerung durch Inszenierung literarischer Kultur, zielt auf Selbststeuerung auch der Handlungsebene</p> <p>Indirekte (prozessferne) Förderung, betrifft das Selbstbild als LeserIn</p> <p>[Schulkultur + Muttersprachenunterricht]</p>	<p>Zielt auf Literaturwissen, Vertiefung des Textverstehens, ggf. Intensivierung der subjektiven Beteiligung</p> <p>Inszeniert Anschlusskommunikation und Reflexion</p> <p>[Literaturunterricht]</p>

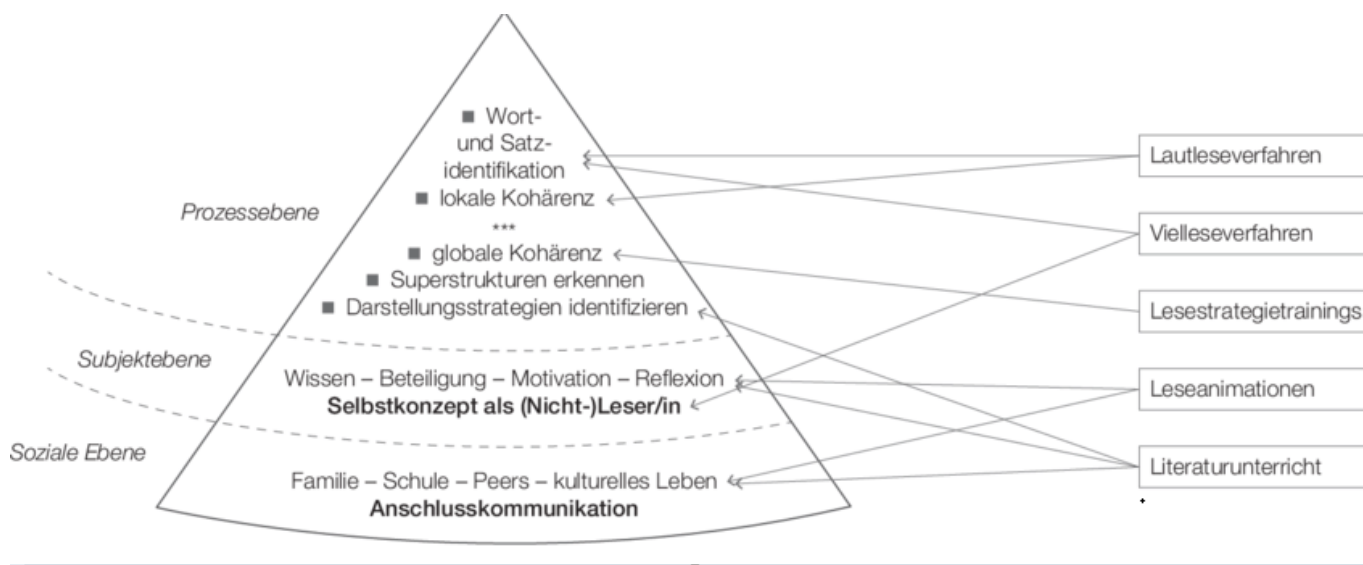
Beispielsweise schließen "Viellese-Verfahren" verschiedene Aktivitäten freien Lesens mit ein, die – wie die „Leseanimation“ – je nach didaktischer Konkretisierung nicht nur auf Selbststeuerung, Motivation und das Selbstbild der Leser*innen zielen, sondern auch auf ein Üben „im Gebrauch“.

Zudem müsste die Übersicht links um eine Spalte zu spezifischeren „kritischen Stellen“ im Erwerbsprozess unterhalb der Textebene ergänzt werden (vgl. etwa Brügelmann 2018; Lenhard u.a. 2020; QUOP o.J.). Denn selbst in Klasse 3 oder 6 (manchmal sogar noch später) scheitern manche Kinder bereits am Erlesen unbekannter Wörter, indem sie diese z. B. gedehnt lautieren, den „Sprung zum Wort“ nicht probieren, mehrgliedrige Grapheme nicht als Einheit erfassen oder längere Wörter nicht in Bausteine wie Silben gliedern. Für diese Kinder braucht es noch andere Unterstützungsformate als die in der Übersicht dargestellten².

² Den verschiedenen kritischen Stellen sind konkrete Aktivitäten und Aufgaben beispielsweise in der „Ideenkiste Schriftsprache“ (Brinkmann/ Brügelmann 1993) zugeordnet, von denen sich viele auch in dem von mehreren Bundesländern übernommenen Programm „Lesen macht stark“ wiederfinden (vgl. Holm u. a. 2015).

Vor allem aber verführt die Darstellungsform von nebeneinanderstehenden Säulen zu einem additiven Verständnis von Trainings und Aktivitäten, wie sich auch in der Rezeption des Modells beobachten lässt (vgl. etwa BIFIE 2017; Krug/ Nix 2017).

Ergänzend machen Rosebrock/ Nix (2012, 7) in ihrem Mehrebenen-Modell³ darauf aufmerksam, dass es beim Lesenlernen nicht nur um den Erwerb kognitiver Kompetenzen geht, sondern auch um Persönlichkeitsentwicklung im Sinne eines „Leser*innen-Habitus“, für den die soziale Einbettung der Leseerfahrungen entscheidend ist:



Auch Garbe (2020) betont neben den kognitiven und affektiven Aspekten der Lesekompetenz ihre personale und soziale Komponenten (vgl. zu deren Bedeutung schon Hurrelmann u. a. 1993; Groeben/ Hurrelmann 2002). Damit spielt die pädagogische Rahmung der didaktischen Aktivitäten eine zentrale Rolle für deren Aus- und Nebenwirkungen. Eine solche Rahmung stellen z. B. die Öffnung von Unterricht als dialogischer Aktivität (vgl. Gallin/ Ruf 1990; Brügelmann/ Brinkmann 2008) und konkret das Verständnis von „Lesen als Sinnsuche“ dar (vgl. Brügelmann 2018). Eine solche Rahmung würde beispielsweise die Vermittlung von Lesestrategien verändern, die dann nicht zwingend isoliert trainiert werden müssen, sondern von den Kindern beim Lesen selbst gewählter Texte erprobt und weiterentwickelt werden könnten (vgl. Reiske u. a. 2020). Vor allem würde das Missverständnis eines Nacheinander von separaten Trainings (erst die „basalen“ Fertigkeiten, dann die „ranghöheren“ Aktivitäten) vermieden, vielmehr könnten

³ Abb. übernommen aus: https://www.researchgate.net/figure/Abbildung-1-Mehrebenen-Modell-des-Lesens-nach-Rosebrock-2012-S-7_fig1_334376096 [Abruf: 22.6.2020]

die Verfahren und Strategien auch an persönlich bedeutsamen Inhalten bzw. funktional „im Gebrauch“ entwickelt werden (vgl. Brinkmann/ Brügelmann 1993; Bode-Kirchhoff u. a. 2019f.).

Liest man aktuelle Beiträge zur Förderung bei Leseschwierigkeiten (z. B. Souvignier 2014; Ferencik-Lehmkuhl u. a. 2015; Rosebrock u. a. 2017), gewinnt man den Eindruck, dass diese Förderung sich vor allem auf die linke und/ oder die dritte Säule (also: auf die Prozessebene des Lesens) konzentrieren sollte – und dies fokussiert auf Übungen mit vorgegebenen Texten.

Dabei sind etwa Formen des Tandem-Lesens durchaus ein Fortschritt gegenüber dem in manchen Schulen immer noch verbreiteten Reihum-Lesens unbekannter oder nur zu Hause geübter Texte. Nicht nur ist die Übungsintensität größer, wenn die Kinder neben- statt nacheinander vorlesen, auch der soziale Druck ist geringer, wenn gerade die schwächeren Leser*innen nicht vor der ganzen Klasse ihre Schwächen offenlegen müssen. Aber auch die Praxis eines wiederholten (Laut-)Lesens vorgegebener Texte darf nicht zum Selbstzweck werden und sollte die Ausnahme bleiben. Denn Lesen zu lernen bedeutet, fähig zu werden, die Bedeutung unbekannter Texte zu entschlüsseln, wenn man sie leise für sich liest – unter Nutzung verschiedener Zugriffe. Dass diese sich auch sehr wirkungsvoll über freies Lesen entwickeln können, zeigt eine Reihe von Studien, in denen das „wide reading“ mit „repeated reading“ verglichen wurde (vgl. Homan u. a. 1993; Kuhn/ Stahl 2003; Schwanenflugel u. a. 2009) – auch bei einer anderen Muttersprache und über verschiedene Altersstufen hinweg (vgl. Krashen 2007; Kim 2012; Jeon/ Day 2016). Allington (2014, 15) resümiert als Ergebnis, *... that reducing the time spent on repeated readings while extending the time spent reading new texts developed fluency faster and developed both word recognition and comprehension better than a steady diet of repeated readings.*

Ein lautes Lesen hat jedoch durchaus Funktionen, die es zu nutzen gilt. Je nach Erwerbsphase sind diese aber unterschiedlich: Anfänger*innen erlesen einzelne Wörter und Sätze halblaut für sich, ehe sie ganze Texte ohne hörbares Mitartikulieren lesen können. Dabei können eine begleitende Unterstützung („paired reading“, s. unten), digitale Hilfen (z. B. ein Lesestift) oder eine Klärung schwieriger Wörter entlasten. Für fortgeschrittene Leser*innen dagegen ist der sinnbetonte Vortrag eines Textes vor

anderen die Kür, die vor allem ein inhaltliches Verständnis des Textes, aber eben auch ein wiederholtes Üben des Vorlesens voraussetzt.

Hier wird deutlich: Ohne einen Bezug auf den jeweiligen Entwicklungsstand der einzelnen Kinder(gruppen) macht die Wahl bestimmter Übungsformen nur wenig Sinn. Werden sie klassenweise, nach dem Lehrgangsprinzip eingesetzt, können sie nur sehr eingeschränkt wirksam werden.

Zwei unterschiedliche Perspektiven auf „Übung“

Ein selbstständiges Erschließen von Texten und die Auseinandersetzung mit ihren Inhalten wird umso leichter, je stärker die oben genannten Basisfertigkeiten automatisiert sind, so dass sich die (begrenzte) Aufmerksamkeit auf die Sinnenebene konzentrieren kann.

Es gibt aber unterschiedliche Vorstellungen darüber, wann und wie diese Teilleistungen am wirksamsten erworben werden: in isolierten Trainings oder integriert in (für das einzelne Kind) persönlich bedeutsame (Lese-)Aktivitäten.

Nach beiden Ansätzen entwickelt sich Lesekompetenz am besten dadurch, dass Lesen intensiv geübt wird („wer viel liest, liest besser“), wobei aber auch gilt, dass Anfänger*innen sich erst dann auf das selbstständige Lesen von Texten einlassen, wenn sie Texte mit Gewinn lesen können („wer gut liest, liest mehr“). Unterschiedlich ist jedoch der Einstieg in die sich selbst weitertreibende Spirale des Mehr- und Besser-Lesens.

Autor*innen von Fibellehrgängen etwa favorisieren - oft inhaltsleere - Übungen von Basisfertigkeiten vorweg, damit es Kindern auf dieser Grundlage leichter fällt, später persönlich relevante Texte zu bewältigen. Andere versuchen, die Leseanforderungen inhaltlich vielfältiger Texte so zu vereinfachen, dass sie schon früh selbstständig erlesen werden können (z. B. Balhorn u. a. 2015), und sie schaffen zudem soziale Kontexte, die die Anstrengung des Lesens lohnend machen, wie Kinder sie schon bei ihren Begegnungen mit der Schriftsprache vor der Schule produktiv genutzt haben (Nickel 2013; 2017).

Der erste Ansatz konzentriert sich auf separate Trainings, etwa zur Verbindung von Silben zu (Pseudo-)Wörtern, dem „Blitz-Lesen“ von Häufigkeitswörtern oder dem wiederholten lauten Lesen von vorgegebenen Texten. Dabei streuen die methodischen Formate allerdings breit. Beim lauten Lesen zum Beispiel vom Chor-Lesen über das Echo-

Lesen bis zum Lücken-Lesen, z. B. in Tandems mit wechselnden Rollen (Rosebrock u. a. 2011). Je nach Ausgestaltung kann das „Tandem-Lesen“ dem Konzept des „paired reading“ (Niemann 1990) ähneln, wie es im Rahmen des zweiten, stärker handlungsorientierten Ansatzes praktiziert wird. Dabei wählt das Kind selbst das Buch, das es lesen möchte, und wird beim selbstständigen Lesen unterstützt, indem die lesekundigere Begleiterin - halblaut mitlesend - ihm (ohne formale Korrektur oder Belehrung) über schwierige Klippen hinweghilft, so dass der Lesefluss und der gedankliche „rote Faden“ erhalten bleiben und damit der Inhalt des Textes nicht aus dem Blick gerät. Es geht beim „paired reading“ also nicht um das mehrfache laute Lesen desselben Textes, sondern das Erschließen einer unbekannten Lektüre, d.h. die Kinder suchen jeweils für sich einen persönlich bedeutsamen Text aus, sie sprechen über die Inhalte und weitere Aktionen können sich anschließen.

„Paired reading“ gehört zu den etablierten Methoden handlungsintegrierter Konzepte wie „Lesen lernt man durch Lesen“ (Bamberger 1967; 2000; Balhorn u. a. 2015), die den Gegenpol zu isolierten Trainings bilden. Sie zeichnen sich durch eine enge Verzahnung von Lese- und Schreibaktivitäten aus - sowohl auf der Handlungsebene (Kinder schreiben Texte für andere Kinder) als auch bei der Entwicklung von Teilleistungen wie dem Wechselspiel von Analyse und Synthese, wenn Kinder beim Verschriften von Wörtern mit Hilfe der alphabetischen Strategie bereits notierte Buchstaben wiederlesen (vgl. Brinkmann 2018a; Scheerer-Neumann 2020). Vor allem aber setzen sie auf den Matthäus-Effekt: Wer viel liest, wird besser im Lesen und liest dann auch lieber (Anderson u. a. 1988; Stanovich 2000; Möller/ Schiefele 2004).

Handlungsintegrierte Förderkonzepte werden allerdings oft missverstanden als bloße „Lese-Animationen“, etwa beschränkt auf äußere Leseanlässe bzw. -bedingungen wie Bibliotheksbesuche, Autorenlesungen, Buchvorstellungen ohne Anschlussaktivitäten (vgl. etwa Rosebrock 2012, 6). Auch wird den „Lese-Animationen“ eine Verbreitung in der Praxis unterstellt (z. B. auch von Krug/ Nix 2017, 117), die die Dominanz traditionellen Fibel- und Lesebuchunterrichts in der Praxis bei Weitem unterschätzt (s. z. B. Valtin 2017, 320). Deshalb sind Prinzipien wie „Lesen lernt man durch Lesen“ allein zur Förderung der Lesemotivation wichtig. Davon abgesehen wird man Konzepten wie „Lesewelt Schule“ als leseanregender Umwelt (Niemann 1995), „freie Lesezeiten“, in denen jedes Kind für sich liest (Bode-Kirchhoff u. a. 2019), „Leseversammlungen“, in denen über das (Vor-)Gelesene

gemeinsam gesprochen wird (Bambach 1989), usw. nicht gerecht, würden sie auf den „Animationsaspekt“ reduziert. Auch bei einer derart strukturierten freien Lektüre geht es um eine Intensivierung des Lesens selbst (so auch Krug/ Nix 2017, 119ff.), allerdings über Texte, die die einzelnen Kinder sich aus inhaltlichem Interesse selbst gewählt haben, und in einem sozialen Kontext, in dem die Vorstellung des Lektüreertrags und das Vorlesen von Ausschnitten eine inhaltliche Funktion haben, weil die Zuhörer*innen den Text noch nicht kennen. Der letzte Punkt ist wichtig, weil er – anders als etwa das „web“-basierte Programm „Antolin“ (Westermann o. J.) – nicht nur die Steigerung der Lesehäufigkeit zum Ziel hat, die leicht zum Selbstzweck werden kann, sondern darüber hinaus die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Texten fordert (für die eine Beantwortung von „multiple-choice“-Fragen wie bei „Antolin“ zwar ein erster, aber nicht ausreichender Schritt ist).

Damit Kinder dieses selbstständige Lesen schon früh praktizieren können, müssen neben sprachlich anspruchsvolleren Lektüren (z. B. beim Vorlesen) auch Texte angeboten werden, deren lese„technische“ Anforderungen zureichend vereinfacht sind oder angepasst werden (vgl. Scheerer-Neumann u. a. o. J.). Für viele Kinder ist die Erfahrung, ein selbst gewähltes Buch selbstständig gelesen zu haben, nicht nur eine stärkende Kompetenzerfahrung, sondern auch eine starke inhaltliche Motivation. Das Problem bei der Entwicklung leseleichter Texte ist die Versöhnung von inhaltlichem Reiz und kognitivem Anspruch einerseits und niedrigen Anforderungen an die Lesekompetenz andererseits. Wie man an den sogenannten „Büchern für Leseanfänger“ immer wieder feststellen muss, wird diese Balance für die Einstiegsphase leider nur selten erreicht (Brinkmann 2018b). Und andererseits wird das selbstständige Lesen einfacher Texte zu wenig kompensiert durch das Vorlesen inhaltlich wie sprachlich anspruchsvoller Kinderliteratur, die den Kindern einen Zugang zu konzeptioneller Schriftlichkeit in gesprochener Form eröffnen könnte.

Aber auch für Schüler*innen, die den Einstieg in die Schriftsprache gemeistert haben, können sich sprachliche Diskrepanzen zwischen ihren stark mündlich geprägten und wenig „elaborierten“ Spracherfahrungen und den schriftsprachlichen Anforderungen vieler Lesetexte nicht nur als Herausforderung (Sprachentwicklung durch Lesen), sondern auch als Hindernis (Sprachbarriere „Schriftlichkeit“) auswirken. Das gilt für Kinder anderer Muttersprache, aber darüber hinaus generell für Kinder aus schriftfernen Elternhäusern, wobei eine große Gruppe dann eine doppelte Barriere zu überwinden hat. Und wer nicht

versteht, was er bzw. sie im Tandem oder Chor vorliest, übt nur oberflächlich ein Lese-Verhalten, keine Lese-Handlung. Bei mangelnder literarischer Erfahrung kann bis in die Sekundarstufe hinein das Vorlesen kompensatorisch wirken (Belgrad/ Schünemann 2010) - mit all den Potenzialen, die für die Zeit vor der Schule nachgewiesen sind, vor allem in dialogischer Form (Schönauer-Schneider 2012; Egert 2017; Nickel 2020): Erweiterung des Weltwissens und des Wortschatzes, Begegnung mit den für Schriftsprache besonderen Text- und Sprachformen und Motivation, sich auf die Anstrengungen ihres Erwerbs einzulassen. Basis ist die Teilhabe an der Schriftkultur, über die die Kinder dann die spezifischen Register schriftlicher Kommunikation kennenlernen - als Rahmen für den Erwerb spezifischer Schriftstrukturen und (Teil-)kompetenzen (Nickel 2013).

Statt Vereinseitigung von Methoden: Erweiterung des Repertoires

Grundsätzlich schließen sich die oben skizzierten Ansätze nicht wechselseitig aus, zumindest auf der methodischen Ebene ist durchaus eine Kombination verschiedener Formate denkbar, wenn diese als Bausteine in einem differenzierten Repertoire statt als Pauschallösung begriffen werden. Ihr Einsatz erfolgt dann nicht als Programm für die ganze Klasse, sondern bezogen auf kritische Schritte der Leseentwicklung, und das bedeutet: selektiv für einzelne Kinder(-gruppen) und jeweils zu unterschiedlichen Zeiten - auf der Grundlage begleitender Lernbeobachtungen und Lernstandserhebungen (vgl. Brinkmann/ Brügelmann 1993/2010; Holm u. a. 2015)

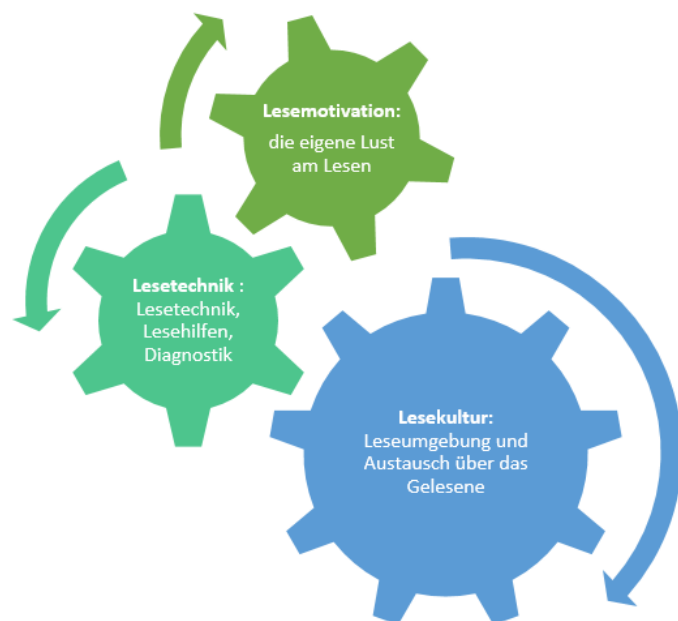
Dabei macht es allerdings einen Unterschied, in welchem pädagogischen Rahmen und damit auch in welcher konkreten Ausformung methodische Ideen genutzt und miteinander kombiniert werden - z. B. ob in einer Fibel (oder gar in allen Texten bis Klasse 4) jedes Wort silbenweise in blau-rot geschrieben wird (z. B. „ABC der Tiere“, s. Kuhn 2010) oder ob die Silbengliederung gezielt in einer bestimmten Phase, beim Übergang vom lautierenden zum Wortlesen, eingesetzt wird (vgl. etwa Brinkmann 2014, 40f.; Scheerer-Neumann 2015, 87f., 126f.). Auch dann sollten Trainings sinnloser Silben (z. B. die Silbenteppiche von Dummer-Smoch/ Hackethal 2016) möglichst vermieden werden - näher an realen Leseanforderungen ist das Verbinden von Silben zu Auswahlbegriffen (Bilder), um über die Bedeutung z. B. die Variation der Betonung und Vokalquantität zu erschließen.

Aus unserer Sicht steht schon am Anfang des Lesens die Lust des Lesers/ der Leserin, einen Buchstaben, ein Wort, einen Satz, einen Text selbst zu erschließen. Diese hängt davon ab, ob Inhalte bedeutsam sind. Das beginnt mit den Buchstaben des eigenen Namens und endet bei Texten, die die Kinder berühren oder eine für sie wichtige Information beinhalten. Dies fassen wir zusammen unter dem Begriff der *Lesemotivation*.

Das Interesse am Lesen entsteht erst durch den sozialen Rahmen. Eine leseanregende Umgebung ist dabei genauso wichtig wie der Austausch über das Gelesene. Dies betrifft die Lesesozialisation zuhause, aber eben auch im Klassenzimmer und der Schule oder sogar dem Stadtteil. Dies fassen wir unter dem Begriff *Lesekultur* zusammen.

Erst wenn ein Kind Lust hat zu lesen, ergibt sich das Interesse, ein (besserer) Leser zu werden. Hier beginnt dann das Erlernen der basalen Teilkompetenzen (bei Rosebrock unter „Prozessebene“ zusammengefasst), in die auch ein Lautlesetraining – in bestimmten Phasen für bestimmte Kinder(-gruppen) – als eine Methode eingebettet werden kann. Lesehilfen und Lesestrategien zählen neben einer Anpassung der Textauswahl (in großer inhaltlicher Breite und gestuft nach Anforderungen) ebenso dazu wie eine gezielte Lernbeobachtung und regelmäßige Reflexionsgespräche, um die nächsten Lernschritte gemeinsam mit dem Kind (und auch den Eltern) planen zu können. Dies fassen wir zusammen unter dem Begriff *Lesekompetenz*.

Nach diesem Modell (Reiske/ Bode-Kirchhoff 2020) verdienen Aktivitäten freien Lesens in der Leseförderung wieder mehr Aufmerksamkeit, nachdem sie nicht nur in den USA als Folge der weit rezipierten Empfehlungen National Reading Panel (2000) in Forschung und Praxis in den letzten 20 Jahren vernachlässigt worden sind (vgl. Garan/ DeVogd 2008; Hiebert u. a. 2010). Der Ertrag breiter Lektüre („wide reading“), also vielfältiger Texte, statt des wiederholten Lesens vorgegebener Texte („repetitive reading“) rückt in der Didaktik



(vgl. NCTE 2019) und in der Forschung (Hiebert 2015b) wieder stärker in den Fokus. Zwar gibt es dazu weniger Studien als zu den Lautleseverfahren – auch weil freies Lesen als offene Aktivität noch mehr forschungsmethodische Probleme aufwirft als schon die Evaluation kleinschrittiger Trainingsprogramme. Insofern ist auch die Zurückhaltung des National Reading Panel (2000) gegenüber „independent reading“ oft missverstanden worden (Pearson/ Goodin 2010): Sie fußt nicht auf negativen Evaluationen, sondern auf der geringen Zahl positiver Befunde, weil es zu wenig Studien gab, die das NPR nach den Kriterien seiner Metaevaluation einbeziehen konnte, z. B. weil freies Lesen mit einem spezifischen Verständnis von „sustained silent reading“ gleich gesetzt wurde und weil das NRP sich bei der Auswahl der Studien sehr enge forschungsmethodische Anforderungen gegeben hatte (Sanden 2014).

Aber die inzwischen vorliegenden Ergebnisse sind vielversprechend, vor allem im Blick auf Transfereffekte (vgl. Allington 2014; Zimmermann u. a. 2019), die für die Lautleseverfahren, insbesondere im Leseverständnis, geringer als erwartet ausgefallen sind (Therrien 2004; Wexler u. a. 2008), zumal wenn strengere forschungsmethodische Kriterien angelegt werden (O’Keeffe u. a. 2012). Insbesondere hängt die Wirksamkeit der Trainings stark von der konkreten methodischen Ausgestaltung und didaktischen Einbettung ab (Padeliadu/ Giazitzidou 2018). Vor allem unter Alltagsbedingungen zeigen sich dann – wie generell bei didaktischen Konzepten – nicht immer die erhofften Vorteile gegenüber dem üblichen Unterricht (vgl. etwa die Evaluation von Seifert/ Stabler 2019 zu den Lautlesen und Lesestrategien verbindenden Trainings „FILIUS“/ „FILIA“ [Wild/ Schilcher 2017a+b] und „Lesen. Das Training“ [Bertschi-Kaufmann u. a. 2010]). Gerade für Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Lesenlernen ist es wichtig, dass sie für sich einen Sinn in der Nutzung der Schriftsprache erkennen können (Schneider u. a. 2009). Wenn Lautleseverfahren eingesetzt werden, sollten deshalb zumindest folgende Bedingungen erfüllt sein: freie Wahl der Texte nach inhaltlichem Interesse, funktionale Einbettung in bedeutsame Aktivitäten (z. B. Lesetheater) und eine soziale Stärkung schwächerer Leser*innen, z. B. in Lese-Tandems mit Älteren als „Trainer*innen“ für Jüngere (nach dem Konzept der „Book-Buddys“, Hattendorf u.a. 2013, 125f.). In Fördersituationen kann auch eine Auswahl von (ggf. vereinfachten) Eigentexten, die in der Lerngruppe zu persönlich relevanten Themen verfasst oder diktiert worden sind, als Material genutzt werden (Nickel 2011).

Dass es auf die methodische Ausgestaltung und didaktische Einbettung ankommt, gilt allerdings auch für das leise Lesen selbst gewählter Texte: Zwar hat sich schon das reine Volumen der Lektüre auf allen Altersstufen und besonders für leistungsschwächere Schüler*innen als wesentliche Bedingung für eine gelingende Leseentwicklung erwiesen (Cullinan 2000; Mol/ Bus 2011; Lindsay 2010; 2013). Aber durch gezielte Aufgaben bzw. inhaltliche und strukturierte Anschlussaktivitäten ist „freies Lesen“ wirksamer als ohne eine didaktische Rahmung (Hiebert 2015a; Nakanishi 2015). Das Fehlen einer solchen Rahmung könnte auch die vergleichsweise geringe Effektivität „stiller Lesezeiten“ in der Form, wie Nix u. a. (2010, 3) sie untersucht haben, erklären. Denn deren Wirksamkeit hängt von der sozialen Einbettung des individuellen Lesens selbst gewählter Bücher und den verbindlichen Absprachen über das Ziel von Lektüren ab (vgl. die Fallstudien von Sanden 2014 zum „independent reading“ bei acht „highly effective teachers und. zu konkreten Hinweisen auch Krug/ Nix 2017, 125f.). Wettbewerbsorientierte Formate – a.a.O., 124f. – sind dabei aus den oben für „Antolin“ genannten Gründen eher zurückhaltend einzusetzen. Bei der freien Lektüre werden auch die in anderen Ansätzen separat trainierten Leseformate integrativ geübt, z. B. über wiederholtes lautes Lesen eines Ausschnitts der persönlichen Lektüre für deren anschließende Vorstellung in der Lerngruppe und über die Nutzung von Lesestrategien im Rahmen arbeitsteiliger Recherchen zu einem gemeinsamen Thema (vgl. Guthrie u.a. 2004). Dieses Lesen „authentischer“ Texte hat sich als eine Form der integrierten Leseförderung im Fachunterricht als erfolgreich erwiesen (vgl. Duke u. a. 2006).

Unser Fazit: Aktuell sehen wir entgegen dem eingangs beschriebenen Trend in unseren Schulen einen erheblichen Nachholbedarf für die Förderung und Unterstützung freier Leseaktivitäten – analog zu den Plädoyers der International Literacy Association (ILA 2019) und des National Council of Teachers of English in den USA, dem Mutterland der separaten Lautlese- und Strategie-Trainings (vgl. etwa die Empfehlungen des National Reading Panel 2000). Auf der Basis der vorliegenden Forschungsbefunde (s. u. a. die Zusammenfassungen bei Krashen 2004; Lewis/ Samuels 2005; Garan/ DeVogd 2008; Zimmermann u. a. 2019) forderte das NCTE (2019) entschieden eine Stärkung des leisen Lesens selbst gewählter Lektüre im Unterricht. Diese Forderung ist keine Absage an das gezielte Üben schwach entwickelter Teilleistungen. Wie eingangs betont sollten diese aber subsidiär zu funktionalen Aktivitäten eingesetzt werden, sie sollten inhaltlich einen

Sinnbezug sicherstellen und möglichst für die Interessen der Kinder offen sein. Denn es wäre fatal für die Leseentwicklung der Kinder, wenn sie durch isolierte Trainings zwar in bestimmten Teilleistungen stärker würden, aber gleichzeitig das Lesen als Handlung für sie an Bedeutung verlöre.

Literatur

- Allington, R. L. (2014): How reading volume affects both reading fluency and reading achievement. In: International Electronic Journal of Elementary Education, Vol. 7. No. 1, 13-26.
- Allington, R. L./ McGill-Franzen, A. (eds.) (2013): Summer reading: Closing the rich/poor reading achievement gap. Teachers College Press: New York.
- Anderson, R.C., et al. (1988): Growth in reading and how children spend their time outside school. In: Reading Research Quarterly, Vol. 23, No. 3, 285-303.
- Baldaeus, A., u. a. (2020, i. V.): Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum Dialogischen Lesen. Waxmann: Münster.
- Balhorn, H., u. a. (2015): REGENBOGEN-LESEKISTE. 5x5 Bücher für Schulanfänger. Verlag für Pädagogische Medien: Hamburg (1. Aufl. 1987; Überarb. 2010).
- Bambach, H. (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Libelle: CH-Lengwil (2. Aufl. 1993).
- Bamberger, R. (1967): Zum Lesen verlocken. Leinmüller: Wien.
- Bamberger, R. (2000): Erfolgreiche Leseerziehung in Theorie und Praxis. Mit besonderer Berücksichtigung des Projektes „Leistungs- und Motivationssteigerung im Lesen und Lernen unter dem Motto Lese- und Lernolympiade“. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Belgrad, J. / Schünemann, R. (2010): Leseförderung durch Vorlesen: Ergebnisse und Möglichkeiten eines Konzepts zur basalen Leseförderung. In: Erikson/ Behrens (2010, 144-171).
- Bertschi-Kaufmann, A. (2008): Lesekompetenz - Leseleistung - Leseförderung. In: Computer + Unterricht. H. 71, 6-9.
- Bertschi-Kaufmann, A., u. a. (2010). Lesen. Das Training (mit Kommentarband). Ernst Klett: Stuttgart.
- BIFIE (Hrsg.) (2017): Themenheft für den Kompetenzbereich „Lesen - Umgang mit Texten und Medien“. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II. Hrsgg. vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Leykam: Graz. Download: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/06/Themenheft_Lesen_Web.pdf [Abruf: 16.6.2020]
- Bode-Kirchhoff, N. u. a. (2019f.): ABC-Lernlandschaft. vpm/ Klett: Stuttgart (3. vollst. überarb. Neuauflage).
- Braches-Chyrek, R., u. a. (Hrsg.) (2017): Handbuch frühe Kindheit. Budrich: Leverkusen (überarb. 2. Aufl.; 1. Aufl. 2014).

- Bredel, U., u. a. (Hrsg.) (2010b): Schriftsystem und Schrifterwerb: linguistisch – didaktisch – empirisch. De Gruyter: Berlin/ New York.
- Brinkmann, E. (2014): Zur Bedeutung der Silbe für das Lesen- und Schreibenlernen. In: *Grundschule aktuell*, H. 127, 40-41.
- Brinkmann, E. (2018a): Der Spracherfahrungsansatz im Anfangsunterricht. In: *Grundschule*, 50. Jg., H. 6, 28-32. Download: <https://t1p.de/bri-18-spracherfahrung>
- Brinkmann, E. (2018b): „.... und es hat ZOOM gemacht!“ Wie Kinder kompetente und begeisterte Leser werden. In: Gutzmann u. a. (2018, 177-183). Download: <https://t1p.de/bri-zoom>
- Brinkmann, E./ Brügelmann, H. (1993): *Ideen-Kiste Schriftsprache 1* (mit didaktischer Einführung "Offenheit mit Sicherheit"). Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (8., völlig neu bearb. Aufl. 2010).
- Brügelmann, H. (2018): Lesen als Sinnsuche. Auch Lesenlernen ist mehr als der Erwerb von Techniken. In: *Lernen und Lernstörungen*, 7. Jg., H. 1, 1-11. Download: <https://t1p.de/lesen-sinnsuche> [Abruf: 14.6.2020]
- Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1990): *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten*. DGLS-Jahrbuch "Lesen und Schreiben", Bd. 4. Ekkehard Faude: Konstanz.
- Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1995): *Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis*. "Auswahlband Praxis" der DGLS-Jahrbücher 1-5 Libelle: CH-Lengwil.
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2009): *Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde*. Arbeitsgruppe Primarstufe/ Universität. Universi Verlag: Siegen (1.Aufl. 2008). Download: <https://t1p.de/OU-anfangsunterricht> [Abruf: 19.6.2020]
- Cullinan, B. E. (2000): Independent reading and school achievement. In: *School Library Media Research*, Vol. 3, 1-24. Download: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_Independent_Reading_V3.pdf [Abruf: 23.6.2020]
- Duke, N.K., et al. (2006): Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. In: *Reading Teacher*, Vol. 60, 344-357. Download: https://www.researchgate.net/publication/237294221_Authentic_Literacy_Activities_for_Developing_Comprehension_and_Writing [Abruf: 30.6.2020]
- Dummer-Smoch, L./ Hackethal, R. (2016): *Kieler Leseaufbau*. Veris Verlag: Kiel (9. Aufl.; 1. Aufl. 1984).
- Egert, F. (2017): Die Wirkung von Sprachförderung im Deutschen für mehrsprachige Kinder in Kindertageseinrichtungen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10. Jg., H. 2, 23-34.
- Eriksson, B. / Behrens, U. (Hrsg.) (2010): *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. hep verlag: Bern.
- Ferencik-Lehmkuhl, D., u. a. (2015): *Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts*. Waxmann: Münster. Download: https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2018/Juli/Schreiben-und-Lesen-foerdern.pdf [Abruf: 22.6.20]
- Gailberger, S. (2017): BiSS in Hamburger Grundschulklassen – erste Zwischenergebnisse nach zwei Jahren systematischer Leseförderung. In: *BiSS-Journal*, No.7, 36-39.
- Gallin, P./ Ruf, U. (1990): *Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden*. Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz: Zürich (Neuaufgabe Friedrich/ Kallmeyer: Seelze 1998).

- Garan, E. M./ DeVoogd, G. (2008): The benefits of sustained silent reading: Scientific research and common sense converge. In: *The Reading Teacher*, Vol. 62, No. 4, 336-344. DOI:10.1598/RT.62.4.6. Download: https://www.researchgate.net/publication/250055938_The_Benefits_of_Sustained_Silent_Reading_Scientific_Research_and_Common_Sense_Converge/link/5c74f081299bf1268d25bf9c/download [Abruf: 16.6.20]
- Garbe, C. (2014): Lesefreude - Lesemotivation - stabile Lesegewohnheiten. Vier Bausteine zu einer gendersensiblen Leseförderung. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, H. 2/2014, 8-11.
- Garbe, C. (2020): Lesekompetenz fördern. Reclam: Ditzingen.
- Groebe, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz -- Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Juventa: Weinheim/ München.
- Günther, H./ Bindel, W. R. (Hrsg.) (2012): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Band: Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Guthrie, J.T., et al. (2004): Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction. Erlbaum: Mahwah, NJ. Gutzmann, M. (Hrsg.) (2018): Sprachen und Kulturen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 146. Grundschulverband: Frankfurt.
- Hattendorf, E., u. a. (2013): Auf dem Weg zur „lesenden Schule“. Systematische schulische Leseförderung in den Jahrgangsstufen 5-10. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): Ludwigsfelde-Struveshof.
- Hiebert, E.H. (2015a). The forgotten reading proficiency: Stamina in silent reading. In Hiebert (2015, 16-33).
- Hiebert, E.H. (Ed.) (2015b): Teaching stamina and silent reading in the digital-global age. TextProject: Santa Cruz, CA.
- Hiebert, E. H./ Reutzel, D. R. (eds.) (2010): Revisiting silent reading: New directions for teachers and researchers. IRA: Newark, DE.
- Hiebert, E.H., et al. (2010). Are Students Really Reading in Independent Reading Contexts? An Examination of Comprehension-based Silent Reading Rate. In: Hiebert/ Reutzel (2010, 58-77). Download: https://www.researchgate.net/publication/290255183_Are_Students_Really_Reading_in_Independent_Reading_Contexts_An_Examination_of_Comprehension-Based_Silent_Reading_Rate [Abruf: 16.6.2020]
- Holm, A., u. a. (2015): Lesen macht stark - Jahrgang 1 und 2. Lehrerheft. Cornelsen: Berlin.
- Homan, S., et al. (1993): Effects of repeated readings and non-repetitive strategies on students' fluency and comprehension. In: *Journal of Educational Research*, Vol. 87, No. 1, 94-99.
- Hurrelmann, B., u. a. (1993): Leseklima in der Familie. Lesesozialisation Bd. 1. Verlag Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Hußmann, A., u. a. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016 Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster.
- ILA Literacy Research Panel (2019): Creating Passionate Readers Through Independent Reading. Literacy Leadership Brief. International Literacy Association: Newark, DE. Download: <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-creating-passionate-readers-through-independent-reading.pdf> [Abruf: 23.6.2020]
- Jeon, E. Y./ Day, R. R. (2016): The effectiveness of ER on reading proficiency: A meta-analysis. In: *Reading in a Foreign Language*, Vol. 28, 246-265.

- Kim, J. (2012): A meta-analysis of extensive English reading researches. In: English Language and Literature Teaching, Vol. 18, 85-106.
- Krashen, S. (2004): The power of reading: Insights from the research. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Krashen, S. (2007): Extensive reading in English as a foreign language by adolescents and young adults: A meta-analysis. In: The International Journal of Foreign Language Teaching, Vol. 3, 23-29.
- Krug, U./ Nix, D. (2017): Entwicklung eines schulischen Leseförderkonzepts. Kallmeyer/ Klett: Seelze.
- Kuhn, K. (2010): Die Silbentrennung als Lesehilfe in deutschen Fibeln. In: Noack u. a. (2010, 17-40).
- Kuhn, M. R./ Stahl, S. A. (2003): Fluency: A review of developmental and remedial practices. In: Journal of Educational Psychology, Vol. 95, No. 1, 3-21.
- Lenhard, W., u. a. (2020): ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler - Version II. Hogrefe: Göttingen (4. Aufl.).
- Lewis, M./ Samuels, S. J. (2005): Read more, read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement. University of Minnesota. Download: <https://docplayer.net/80482-Read-more-read-better-a-meta-analysis-of-the-literature-on-the-relationship-between-exposure-to-reading-and-reading-achievement-m-lewis-s-j.html> [Abruf: 23.6.2020]
- Lindsay, J. J. (2010): Children's access to print material and education-related outcomes: Findings from a meta-analytic review. Technical Report. Download: https://static1.squarespace.com/static/5731ee0840261d67c7155483/t/5767517d29687f6102b04f75/1466388897631/Lindsay_Children%27s+Access+to+Print+Material+and+Education-Related+Outcomes_2010.pdf [Abruf: 23.6.2020]
- Lindsay, J. J. (2013). Impacts of interventions that increase children's access to print material. In: Allington/ McGill-Franzen (2013, 20-38).
- Möller J./ Schiefele U. (2004): Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In: Schiefele u. a. (2004, 101-124).
- Mol, S. E./ Bus, A. G. (2011): To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. In: Psychological Bulletin, Vol. 137. No. 2, 267-296.
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. TESOL Quarterly, 49, 6-37. Download: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/tesq.157> [Abruf: 16.6.2020]
- National Reading Panel (2000): Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. NICHD: Washington, D.C. Download: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> [Abruf: 22.6.2020]
- Nickel, S. (2011): Systematische Förderung mit Eigentexten. Ein Fallbeispiel aus der Alphabetisierung. In: Alfa-Forum, H. 76, 40-42. Download: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb12/fb12/pdf/D-Dd/nickel_fluency_alpha.pdf [Abruf: 30.6.2020]
- Nickel, S. (2013): Der Erwerb von Schrift in der frühen Kindheit. In: Stamm/ Edelmann (2013, 501-513).
- Nickel, S. (2017): Sprache & Literacy im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek u. a. (2017, 663-675).
- Nickel, S. (2020): Das dialogische Lesen als Methode der Sprachbildung. Ms. für: Baldaeus u. a. (2020, i. V.).

- Niemann, Heide (1990): "Paired Reading" -- Lesen zu zweit. In: Brügelmann/ Balhorn (1990, 125-127).
- Niemann, H. (1995): Lesewelt Schule. In: Brügelmann/ Balhorn (1995, 63-65; Nachdruck aus: Balhorn/ Brügelmann 1993, 229-231).
- Nix, D., u.a. (2010): Wenn das Lesen noch immer stockt. In: Leseforum-CH. Download: https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/420/Nix_Rieckmann_Trenk-Hinterberger_2010_2.pdf [Abruf: 16.6.2020]
- Noack, C., u. a. (2010): Die Silbe im Anfangsunterricht Deutsch. Festschrift zum zehnjährigen Jubiläum des Lehrgangs ABC der Tiere. Miltenberger: Offenburg.
- O'Keefe, B. V., et al. (2012): Comparing results of systematic reviews: Parallel reviews of research on repeated reading. In: Education and Treatment of Children, Vol. 35, 333-366. DOI: 10.1353/etc.2012.0006. Download: https://digitalcommons.usu.edu/sped_facpub/662/ [Abruf: 16.6.2020]
- Padeliadu, S./ Giazitzidou, S. (2018): A synthesis of research on reading fluency development: A study of eight meta-analyses. In: European Journal of Special Education Research, Vol. 3, No. 4, 232-256. DOI: 10.5281/zenodo.1477124 .Download: https://www.researchgate.net/publication/328784455_A_SYNTHESIS_OF_RESEARCH_ON_READING_FLUENCY_DEVELOPMENT_STUDY_OF_EIGHT_META-ANALYSES/link/5be2e221a6fdcc3a8dc4f6de/download [Abruf: 15.6.2020]
- Pearson, P. D./ Goodin, S. (2010): Silent reading pedagogy: A historical perspective. In: Hiebert/ Reutzel (2010, 3-23).
- QUOP (o.J.): Testinventar Lesen. Übersicht. Download: <https://www.quop.de/de/testinventar/lesen/> [Abruf: 16.6.2020]
- Reiske, J., u. a. (2020): Lesen. Arbeitshefte 1/2 und 3/4 zur ABC-Lernlandschaft (= Bode-Kirchhoff u. a. 2019f.).
- Reiske, J./ Bode-Kirchhoff, N. (2020): Lautlesetandems: Patentrezept für die Leseförderung? Download: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-202874> [Abruf: 2.7.2020]
- Rosebrock, C. (2012): Was ist Lesekompetenz, und wie kann sie gefördert werden? Ms. eines Vortrags am 6.6.2012 an der Pädagogische Hochschule Fribourg. Download: https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Rosebrock.pdf [Abruf: 14.6.2020]
- Rosebrock, C./ Nix, D. (2017): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (8. überarb. und erw. Aufl.; 1. Aufl. 2007).
- Rosebrock, C., u. a. (2017): Leseflüssigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. Klett/ Kallmeyer: Seelze (5. Aufl.; 1. Aufl. 2011).
- Sanden, S. (2014): Out of the shadow of SSR: Real teachers' classroom independent reading practices. In: Language Arts, Vol. 91, No. 3, 161-175. Download: <https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/LA/0913-jan2014/LA0913Out.pdf> [Abruf: 23.6.2020]
- Scheerer-Neumann, G. (2015): Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Kohlhammer: Stuttgart.
- Scheerer-Neumann, G. (2020): Schreiben lernen nach Gehör? Freies Schreiben kontra Rechtschreiben von Anfang an. Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung: Seelze.

- Scheerer-Neumann, G., u. a. (o. J.): Lesenswertes über das Lesenlernen. Ein Kommentar zum Umgang mit den REGENBOGEN-BÜCHERN. Verlag für Pädagogische Medien: Hamburg. Download: https://asset.klett.de/assets/21157b26/010531_Kommentar.pdf [Abruf: 21.6.20]
- Schiefele U., u. a. (Hrsg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Schneider, H., u. a. (2009): Literale Kompetenzen und literale Sozialisation von Jugendlichen aus schriftfernen Lebenswelten – Faktoren der Resilienz oder: Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds. SNF: Bern. Download: <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=871277#vollanzeige> [Abruf: 21.6.2020]
- Schönauer-Schneider, W. (2012): Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: Günther/ Bindel (2012, 238-266). Schwanenflugel, P. J., et al. (2009): Insights into fluency instruction: Short- and long-term effects of two reading programs. In: Literacy Research and Instruction, Vol. 48, No. 4, 318-336.
- Seifert, S./ Stabler, E. (2019): Projektergebnisse von ELiS. In: Stabler (2019, 68-98).
- Souvignier, E. (2014): Lesestrategien zur Förderung des Leseverständnisses und der Ansatz einer diagnosebasierten, individualisierten Leseförderung. In: Valtin/ Tarelli (2014, 167-182).
- Stabler, E. (Hrsg.) (2019): ELiS. Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen. Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe. Katholische Pädagogische Hochschule Graz/ LogoMedia: Graz.
- Stamm, M./ Edelmann, D. (Hrsg.) (2013): Handbuch Frühkindliche Bildungsforschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Stanovich, K. E. (2000): Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers. Guilford Press: New York, NY.
- Therrien, W. (2004): Fluency and comprehension gains as result of repeated reading: A meta-Analysis. In: Remedial and Special Education, Vol. 25, 252-261.
- Westermann (o. J.): Mit Antolin arbeiten. Download: <https://antolin.westermann.de/all/info/mit-antolin-arbeiten.jsp> [Abruf: 14.6.2020]
- Valtin, R. (2017): Einordnung der IGLU-2016-Befunde in das europäische Rahmenkonzept für gute Leseförderung. In: Hußmann u. a. (2017, 315-328).
- Valtin, R./ Tarelli, I. (Hrsg.) (2014): Lesekompetenz nachhaltig stärken. Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: Berlin.
- Wexler, J., et al. (2008): A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. In: Reading and Writing, Vol. 21, 317-347. Download: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-007-9085-7> [Abruf: 16.6.2020]
- Wild, J./ Schilcher, A. (2017a): Filius. Flüssigkeit im Lesen mit unterschiedlichen Sachhörtexen trainieren. Download: <http://www.projektelis.eu/lehrmittel/> [Abruf: 17.6.2020]
- Wild, J./ Schilcher, A. (2017b): Filia Fachintegrierende Leseförderung mit Lesestrategien. Download: <http://www.projektelis.eu/lehrmittel/> [Abruf: 17.6.2020]
- Zimmermann, L. M., et al. (2019): A meta-analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. In: Remedial and Special Education. Advance online publication. doi:10.1177/0741932519855058 . Download: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741932519855058> [Abruf: 15.6.2020]